



Technische
Universität
Braunschweig



INSTITUT FÜR
PÄDAGOGISCHE
PSYCHOLOGIE

Wohlbefinden in der Schule

Erweiterter Ergebnisbericht einer Umfrage bei
Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Tobias Rahm & Selina Ebersold



Titelbild:

Marcus Friedrich & Selina Ebersold – Vorlage: pixabay.com

Zitierhinweis:

Rahm, T. & Ebersold, S. (2018). *Wohlbefinden in der Schule. Erweiterter Ergebnisbericht einer Umfrage bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig. <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201811121009-1>.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung – Positive Psychologie und Wohlbefinden in der Schule.....	5
Kapitel 1 – Warum Wohlbefinden in der Schule untersuchen?.....	9
Kapitel 2 – Methodisches Vorgehen.....	13
Durchführung der Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe.....	13
Instrumente.....	14
Kapitel 3 – Deskriptive Ergebnisse.....	17
Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften	17
Deskriptive Ergebnisse nur für Schülerinnen und Schüler	20
Deskriptive Ergebnisse nur für Lehrkräfte.....	23
Kapitel 4 – Spezifische Fragestellungen	27
Allgemeine Zusammenhänge – Schülerinnen und Schülern	27
Allgemeine Zusammenhänge – Lehrkräfte	30
Machen glückliche Lehrkräfte automatisch glückliche Schülerinnen und Schüler?.....	33
Kapitel 5 – Fazit und Implikationen.....	35
Literaturverzeichnis	39

Einleitung – Positive Psychologie und Wohlbefinden in der Schule

Vor knapp 20 Jahren widmete der damalige Präsident des weltweit größten Psychologieverbandes APA Martin Seligman die Jahrtausendausgabe der Verbandszeitschrift dem Aufruf zum Umdenken in Forschung und Praxis der Psychologie. Nachdem die Psychologie seit den Weltkriegen einen hervorragenden Beitrag für die Behandlung von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen geleistet habe – so seine Argumentation – seien wir nun an einem Punkt angekommen, an dem wir uns auch wieder um bis dahin vernachlässigte Ziele und Fragestellungen der Psychologie bemühen sollten: der Erforschung des gelingenden, erfüllenden und tugendhaften Lebens. Sein Artikel zusammen mit dem Begründer der Flow-Forschung Mihaly Csikszentmihalyi (1999) gilt vielen als die Geburtsstunde der Positiven Psychologie, die sich zum Ziel setzt „mit wissenschaftlichen Methoden die Bedingungen und Konsequenzen des Wohlbefindens, menschlicher Stärken und positiv gestalteter Institutionen zu untersuchen und Interventionen zu entwickeln und zu evaluieren, die der Förderung einer positiven individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Entwicklung dienen“ (Eid, 2011). Das eigentlich neue sind aber gar nicht so sehr die Inhalte, mit denen sich auch in den vergangenen Jahrzehnten durchweg beschäftigt wurde, sondern die Herstellung eines neuen ganzheitlicheren Fokus auf die Mehrung von Wohlbefinden und einem immer weiterwachsenden Forum für Forschungsarbeiten und Projekte, die dieses Ziel unterstützen.

So haben die beiden vergangenen Jahrzehnte vermehrt Studien gesehen, die sich mit den Entstehungsbedingungen und Konsequenzen von Wohlbefinden auseinandersetzen. Eine Metaanalyse der amerikanischen Psychologieprofessor*inn*en Sonya Lyubomirsky, Laura King und Ed Diener aus dem Jahre 2005 fasste die Ergebnisse von rund 80 Studien zu den Folgen von hohem Wohlbefinden zusammen. Das Ergebnis: Glückliche Menschen sind „in ihrem Denken flexibler und kreativer. Sie sind produktiver am Arbeitsplatz, sie sind bessere Führungskräfte und Verhandlungsführer, und sie verdienen mehr Geld. Sie gehen besser mit Schwierigkeiten um, haben ein stärkeres Immunsystem und sind körperlich gesünder. Glückliche Menschen leben sogar länger.“ (Lyubomirsky, 2008, S. 35). Es macht also auf vielen Ebenen Sinn, sich mit der Förderung von Wohlbefinden zu befassen: **Auf individueller Ebene** profitieren wir selbst durch viele positive Folgen auf Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Motivation, Problemlösekompetenz und vieles mehr, die zusammengenommen zu einem glücklich gelingenden Leben beitragen. **Auf institutioneller Ebene** produzieren Organisationen (wie zum Beispiel Schulen) mit glücklichen Angehörigen bessere Ergebnisse. Beteiligte identifizieren sich stärker und bringen so auch mehr Engagement und höhere Qualitätsansprüche in die Institution. Sie fehlen seltener und wechseln auch seltener die Organisation. **Auf nationaler Ebene** profitieren insbesondere das Gesundheitssystem durch weniger Krankenkosten und die Wirtschaft durch geringere Fehlquoten, weniger Fluktuation und höhere Produktivität. Dazu kommen positive Einflüsse auf die gesellschaftliche Entwicklung durch mehr Teilhabe, Kreativität und Innovationen.

Wer gesellschaftlichen Wandel hin zu mehr Wohlbefinden anstrebt, findet im Bildungssystem den wahrscheinlich wichtigsten Ansatzpunkt. Die explizite Einbindung positiv-psychologischer Erkenntnisse und Methode in Schulen wird international als *Positive Education* bezeichnet. Während diese Idee in Deutschland noch eher vereinzelt verfolgt wird, laufen in vielen Ländern bereits seit vielen Jahren Projekte, die zunehmend mehr gesicherte empirische Ergebnisse liefern. Eines der meistbeachteten Projekte ist das der australischen *Geelong Grammar School*, das 2008 startete. Die Entwicklung dort lief so erfolgreich, dass sich daraus das *Institute for Positive Education* gründete, das mittlerweile über 15.000 Lehrkräfte ausgebildet hat (Norrish, 2015). In Finnland werden aktuell die Daten aus einem Projekt ausgewertet, in dem neben den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auch die Eltern aktiv eingebunden sind. Erste Ergebnisse zeigen hier nicht nur Verbesserungen im per Fragebogen gemessenen Wohlbefinden, sondern auch auf physiologischer Ebene im Cortisol-Spiegel und in der Herzratenvariabilität (Fagerlund & Laakso, 2018). In Indien wurde im Juli 2018 vom Dalai Lama das Curriculum des neuen Unterrichtsfachs Glück vorgestellt, in dem ab jetzt etwa eine Million Schülerinnen und Schüler täglich „Glück erforschen, erfahren und ausdrücken sowie unter anderem lernen, achtsam zu sein, Stress zu bewältigen und sich ‘angenehm‘ zu verhalten“ (Hendrich, 2018). Das wahrscheinlich größte deutsche Projekt ist das 2007 in einer Schule in Heidelberg eingeführte „Schulfach Glück“. Das im Anschluss gegründete Fritz-Schubert-Institut bildet seit einigen Jahren Lehrkräfte weiter und gibt an, dass bereits im Jahre 2010 über 100 Schulen das „Schulfach Glück“ angeboten haben. In den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen konnte bislang gezeigt werden, dass sich bei Teilnehmenden im Vergleich zu Kontrollgruppen Kohärenzgefühl, Konsistenzgefühl, Selbstwertschätzung und subjektives Wohlbefinden signifikant verbessert haben (Fritz-Schubert, 2017). An der Technischen Universität Braunschweig wurde ein kurzes Training im Gesamtumfang von 10 Stunden an drei Terminen und etwa 3 Stunden eigenständiger Übungsaufwand zur nachhaltigen Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens bei Lehrkräften entwickelt und erfolgreich evaluiert (Rahm, in Vorbereitung).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass international bereits in vielen Ländern psychisches (und physisches) Wohlbefinden im Fokus der Weiterentwicklung von Schulen und Bildungssystemen stehen und Forschungsprojekte immer mehr evidenzbasiert Erkenntnisse zu entsprechend positiven Folgen liefern. Letztlich muss das Fachgebiet der *Positive Education* wissenschaftlich zeigen können, dass Wohlbefinden in der Schule positive Konsequenzen für die Schule und darüber hinaus für das gelingende Leben der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt und welche Methoden effektiv und effizient zu mehr Wohlbefinden führen.

Das vorliegende Projekt setzt sich vor allem mit der Frage nach den Bedingungen und Konsequenzen von Wohlbefinden in der Schule, d. h. sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften, auseinander. Mit diesem Bericht soll ein Beitrag geleistet werden, entsprechende Daten zu bündeln, Ergebnisse zu präsentieren und damit Informationen und Anregungen für weitere Forschungsprojekte bereit zu stellen.

In Kapitel 1 finden sich **Informationen zum aktuellen Forschungsstand** über Auswirkungen von Wohlbefinden und verwandten Konstrukten in der Schule. Kapitel 2 erläutert die **Methoden** unserer Untersuchung, beschreibt die gezogene Stichprobe und stellt die verwendeten Fragebögen vor. Die **Ergebnisse der Untersuchung** werden zunächst bezogen auf die erhobenen Variablen (wie zum Beispiel Häufigkeit von positiven und negativen Emotionen, Lebenszufriedenheit, Schulzufriedenheit, Unterstützungserleben etc.) in Kapitel 3 dargestellt und interpretiert. In Kapitel 4 gehen wir auf einige konkrete **Forschungsfragen** des Projektes ein, wie zum Beispiel zur Bedeutung von Klassenstufe und Geschlecht für das subjektive Wohlbefinden. Falls Sie es eilig haben mit dem Lesen, seien Ihnen Kapitel 1 mit den wissenschaftlichen Hintergründen zu Wohlbefinden in der Schule und besonders Kapitel 5 ans Herz gelegt, das ein **Fazit** aus den Erkenntnissen des Projekts zieht und einen **Ausblick** auf Implikationen und zukünftige Aufgaben gibt.

Bevor wir mit der Einleitung schließen, möchten wir uns ganz herzlich bei den teilnehmenden Schulen und Klassen bedanken! Wir hoffen, dass unser Projekt und vor allem die kleine Lerneinheit zum Glück vielleicht bei der einen oder dem anderen etwas angestoßen hat und, dass der Eingriff ins Schulleben tatsächlich keine unangemessene Störung, sondern vielleicht sogar eine kleine Bereicherung darstellte. Außerdem gilt unser Dank unseren Mitarbeiterinnen Fayna Ebel, Gesa Fischer und Kiara Schmale deren großartiger Einsatz bei Organisation und Durchführung der Befragungen und vor allem auch beim Mini-Glückstraining dieses Projekt überhaupt nur möglich gemacht haben.

Das Projekt stieß nicht nur bei vielen der angefragten Schulen auf Interesse. Für eine Durchführung an einem Braunschweiger Gymnasium begleitete uns ein Fernsehteam vom NDR, das einen Beitrag für *Hallo Niedersachsen* produzierte der am 26.02.2017 gesendet wurde. Weitere Beiträge waren im Radio unter anderem auf Sendern des NDR oder Radio Westfalica zu hören und als Online-Artikel auf den Seiten des NDR zu lesen. „Wohlbefinden in der Schule“ ist offensichtlich auch für die breitere Öffentlichkeit von Interesse.

Wir wünschen allen viel Inspiration und Freude beim Lesen!

Braunschweig, September 2018
Tobias Rahm & Selina Ebersold

Kapitel 1 – Warum Wohlbefinden in der Schule untersuchen?

Menschen mit einem hohen Glückserleben haben in vielen Bereichen des Lebens Vorteile. Was aber ist denn eigentlich Glück? Fragen wir hundert Menschen bekommen wir ganz unterschiedliche Antworten: Für die einen sind intensive gute Gefühle das wichtigste fürs Glücklichein, während die anderen die etwas gesetztere Zufriedenheit viel höher schätzen. Weitere Stichworte, die häufig auftauchen, sind zum Beispiel *Gelingendes Leben, Freude, kleine Glücksmomente, Gesundheit, bewusst wahrnehmen, Stolz, Zufriedenheit, Fünf gerade sein lassen, erreichte Ziele, Einklang von Körper, Geist und Seele, gute Beziehungen, Moment wertschätzen, Bedürfnisse gestillt, ausgeglichener Alltag, kein Stress, selbstbestimmte Freiheit, Zeit haben, Zuversicht, Liebe, Familie* (Rahm, 2018). Für die wissenschaftliche Erforschung von Glück enthält das Wort viel zu viele und für die einzelnen Menschen viel zu unterschiedliche Bedeutungen. In der psychologischen Forschung wird daher meist das Konstrukt **subjektives Wohlbefinden** verwendet, das viele der genannten Aspekte auf einer höher liegenden Ebene miteinander vereint und Glück auf diese Weise messbar macht.

Subjektives Wohlbefinden wird üblicherweise definiert als häufige positive Emotionen, seltener negative Emotionen und eine hohe Zufriedenheit mit dem Leben im Allgemeinen (Pavot & Diener, 2013). In Experimenten und Studien konnte gezeigt werden, dass das subjektive Wohlbefinden und insbesondere häufige positive Emotionen eine Reihe von günstigen und wünschenswerten Konsequenzen für motivationale und selbstregulatorische Prozesse, für die Aktivierung kognitiver Ressourcen und für die Leistung haben (Lyubomirsky et al., 2005; Fredrickson, 2013; Ashby, Isen & Turken, 1999; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002a, zitiert nach Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009). Als motivationale Konsequenz ist insbesondere hervorzuheben, dass positive Emotionen in Bezug auf Lernen und Leistung die Basis von Interesse (Schiefele, 1991; zitiert nach Frenzel et al., 2009) und von der Bereitschaft, sich in akademischen Kontexten zu engagieren, bilden (Hidi & Renninger, 2006; zitiert nach Frenzel et al., 2009). Auch Prozesse des (informellen) lebenslangen Lernens werden durch häufiges Erleben positiver Emotionen gefördert. In der *broaden-and-build theory of positive emotions* (Fredrickson, 2013) wird davon ausgegangen, dass das Erleben positiver Emotionen unseren Denk- und Handlungsspielraum erweitert (broaden), so dass wir Lust bekommen, Neues auszuprobieren. Je häufiger wir das tun, desto mehr lernen wir selbstmotiviert neue Dinge und verbinden uns neu oder intensiver mit anderen Menschen. Das führt langfristig zum Ausbau von Ressourcen wie dem persönlichen sozialen Netzwerk oder Problemlösefähigkeiten und anderen Kompetenzen (build). Je größer unsere Ressourcen sind, desto eher und leichter stellen sich Erfolge und das „gelingende Leben“ ein – was wiederum zu mehr positiven Emotionen führt und in einer sich selbst verstärkenden Aufwärtsspirale mündet.

Im **schulischen Kontext** ist das subjektive Wohlbefinden sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler relevant für die Erreichung der schulischen Ziele. Auf **Ebene der Lehrkräfte** geht es zunächst um die weiterhin hohen psychischen Beanspruchungen, die sich in erhöhten psychischen und psychosomatischen Erkrankungsraten (Scheuch, Haufe, & Seibt, 2015) und ungünstigen Verhaltens- und Erlebensmustern (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) niederschlagen. Hohes subjektives Wohlbefinden geht allgemein mit besserer Gesundheit, besserem Gesundheitsverhalten und Langlebigkeit einher (Lyubomirsky et al., 2005) und wirkt damit als Schutzfaktor insbesondere gegen Depression und Burn-Out-Symptomatiken. Häufige positive Emotionen von Lehrkräften führen zur „emotionalen Ansteckung“ bei den Schülerinnen und Schülern (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009) und korrespondieren mit funktionaleren Lehrstrategien im Unterricht (Moé, Pazzaglia & Ronconi, 2010). Darüber hinaus steht Wohlbefinden mit intrinsischer Motivation und dem Idealbild der „leidenschaftlichen Lehrkraft“, die ihre Schülerinnen und Schüler besonders gut anregen und zur größtmöglichen Potentialentfaltung motivieren kann, in Verbindung (Kunter & Holzberger, 2014).

Auf **Ebene der Schülerinnen und Schüler** ist ebenfalls zunächst die psychische Gesundheit zu betrachten. Laut der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (Hölling et al. 2014, Bundesgesundheitsblatt) gehören etwa 20% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zur Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten (Einstufung als „grenzwertig auffällig“ oder „auffällig“ mit einem Screeningverfahren). Die Autor*inn*en der Studie empfehlen weitere präventive Anstrengungen. Die Förderung von Wohlbefinden in der Schule ist dafür aus unserer Sicht ein gut geeigneter Ansatzpunkt. Im bereits angesprochenen „Schulfach Glück“ (Fritz-Schubert, 2017) gehören neben der Förderung von Wohlbefinden auch die Selbststärkung und Resilienzförderung zum expliziten Lernziel. Neben der gesundheitlichen Dimension ist das eigene subjektive Wohlbefinden relevant für die Lernmotivation und die Bereitschaft für lebenslange Lernprozesse (Hohenwarter-Lohfeyer, Hagenauer & Hascher, 2017). So gibt die OECD (2017) an, dass erfolgreiche Schülerinnen und Schüler nicht nur gute akademische Leistungen haben, sondern auch zufriedener in der Schule sind. In einer Metaanalyse konnten Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider & Luhmann (2018) entsprechend zeigen, dass subjektives Wohlbefinden und akademische Leistung über verschiedene demographische Variablen, verschiedene Domänen von subjektivem Wohlbefinden und verschiedene Messungen von Leistung und Wohlbefinden mindestens gering bis mittelstark assoziiert sind. Das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern ist unter anderem mit der Lernmotivation, z. B. der Lernziellorientierung (z. B. Kaplan & Maehr, 1999) und der Schulzufriedenheit assoziiert (z. B. Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2009). Obwohl neben der Vermittlung von Kompetenzen ein wesentlicher Auftrag der Schule darin besteht, die Lernmotivation und die Bereitschaft für lebenslange Lernprozesse zu fördern, zeigt die Befundlage, dass im Verlauf der Schulzeit sowohl die Lernmotivation (z.B. Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017), als auch das Wohlbefinden (WHO, 2016) und die Schulzufriedenheit (Heise & Rahm, 2007) abnehmen.

Günstige Bedingungen für das Wohlbefinden in der Schule liegen zum Beispiel in der Ausprägung

von Schulklima und Klassenklima sowie der Unterstützung durch die Lehrkräfte. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000), die von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen ausgeht, deren Erfüllung zu intrinsischer Motivation und Wohlbefinden führt. Das Grundbedürfnis nach **Kompetenzerfahrungen** ist dabei von dem Wunsch geprägt, positive Auswirkungen des eigenen Handelns zu erfahren. Das Bedürfnis nach **Autonomie** wird befriedigt, wenn Mittel und Wege zur Zielerreichung selbst gewählt werden können. **Verbundenheit** beschreibt das Bedürfnis sich anderen Menschen zugehörig zu fühlen und Erfahrungen von Nähe und Wärme machen zu können. Vereinfacht kann man sagen, dass je stärker diese Bedürfnisse befriedigt bzw. frustriert werden, desto höher bzw. niedriger ist das eigene Wohlbefinden. Diese Prozesse sind natürlich erst dann allgemein wirksam, wenn die noch basaleren existenziellen Bedürfnisse nach Nahrung, Wohnung und Sicherheit grundlegend gesichert sind.

In eigenen Trainings zur Förderung von Wohlbefinden bei Lehrkräften (Rahm, in Vorbereitung) scheint sich eine weitere wichtige Voraussetzung für Wohlbefinden zu zeigen, nämlich ein Gefühl von Zeitsouveränität, das sich einstellt, wenn nach Erledigung der Pflichtaufgaben (Arbeit, Haushalt etc.) subjektiv ausreichend Zeitkontingente für selbst gewählte Prioritäten (Lesen, Freunde treffen etc.) zur Verfügung stehen. Gerade im Lehrerberuf vermischen sich vor allem wegen fehlender Arbeitsplätze in den Schulen und wenig definierter Qualitätsansprüche Zeiten für Arbeit, Haushalt und Freizeit, weswegen wir in der Untersuchung auch die Zeitsouveränität einzeln erheben, obwohl sie letztlich auch als ein Aspekt des Autonomiebedürfnisses betrachtet werden könnte.

Wie in der Einleitung skizziert, existieren bereits verschiedene Ansätze, Wohlbefinden in Schulen zu mehr. Mit der vorliegenden Studie sollen vor allem wissenschaftliche Erkenntnisse zum Stand des Wohlbefindens in der Schule und seinen Voraussetzungen zugänglich gemacht werden, auf deren Basis weitere Interventionsprojekte entwickelt und Evaluationskonzepte verfeinert werden können. Für viele der in Kapitel 2 verwendeten Instrumente existieren keine Normen, die eine Einordnung der Ergebnisse erleichtern würden. Die in Kapitel 3 berichteten statistischen Kennwerte unserer Stichprobe können diesen Anspruch ebenfalls nicht erfüllen, können aber für andere Studien als Vergleichswerte herangezogen werden. Darüber hinaus interessieren wir uns für die Zusammenhänge der erhobenen Variablen, die in Kapitel 4 dargestellt werden. Dabei geht es vor allem um die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie unterscheiden sich Mädchen und Jungen bzw. Sechst- und Achtklässler*innen bezüglich ihres Wohlbefindens?
2. Wie hängen soziodemographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Klassenstufe), Schulzufriedenheit, erlebte Autonomieunterstützung durch die Klassenlehrkraft und die Lernzielorientierung mit dem subjektiven Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern zusammen?
3. Wie hängen soziodemographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Länge der Berufstätigkeit, Stellenkontingent, subjektives Zeiterleben, objektive freie Zeit) und die Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung sowie die Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse mit dem subjektiven Wohlbefinden und der emotionalen Erschöpfung bei Lehrkräften zusammen?
4. Machen glückliche Lehrkräfte automatisch glückliche Schülerinnen und Schüler?

Bevor wir uns den Ergebnissen zuwenden, beschreiben wir im nächsten Kapitel das methodische Vorgehen für die gesamte Studie.

Kapitel 2 – Methodisches Vorgehen

Durchführung der Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe

Von Januar 2017 bis August 2017 wurden in 6 Schulen (davon 5 Gymnasien und eine Realschule) 31 Klassenlehrkräfte und 796 Schülerinnen und Schüler (SuS) aus 31 Klassen der 6. und 8. Klassenstufe zu verschiedenen Bereichen des Wohlbefindens befragt. Zusätzlich wurden noch 25 (Fach-)Lehrkräfte befragt, sodass insgesamt eine Stichprobe von 56 Lehrkräften in die Befragung einging. Das Projekt wurde im Vorfeld von der niedersächsischen Landesschulbehörde genehmigt.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

Stichprobe	gesamt	weiblich	männlich	durchschnittliches Alter (SD)
Gesamt SuS	796	414	377	12.58 (1.20)
6. Klasse	424	230	190	11.61 (.63)
8. Klasse	372	184	187	13.67 (.61)
Lehrkräfte	56	34	22	42.04 (9.39)

Anmerkungen: In Geschlechtszugehörigkeit und Alter gab es vereinzelt fehlende Werte, so dass die Gesamtzahl größer als die jeweilige Summe ausfallen kann.

Nach einer kurzen Einführung in die Untersuchung wurden die Fragebögen im Klassenverbund ausgeteilt und nach etwa 20 Minuten wieder eingesammelt. Für die Erhebung wurde das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Die anwesende Klassenlehrkraft füllte in dieser Zeit einen etwas umfangreicheren Fragebogen aus.

Im Anschluss an die Erhebung wurde als Dankeschön für die Teilnahme an der Untersuchung eine etwa 20-minütige Lerneinheit zum Thema Glück und Wohlbefinden mit der Klasse durchgeführt. Das vorrangige Lernziel bestand darin, mehr Bewusstsein für die Beeinflussbarkeit des eigenen Wohlbefindens zu erhöhen. Dazu wurde neben der Wissensvermittlung zu Glück und Wohlbefinden die Positive Intervention *Drei Gute Dinge* erklärt und durchgeführt. Kurz erklärt schrieben die Schülerinnen und Schüler hierzu drei Dinge auf, die gestern gut waren und notierten außerdem, was sie selbst dazu beigetragen haben, dass ihnen diese guten Dinge passieren konnten. Das im Anschluss verteilte Übungsheft (siehe Anhang) regte dazu an, diese Übung in den folgenden sieben Tagen durchzuführen. In mehreren wissenschaftlichen Studien (z.B. Gander, Proyer & Ruch, 2012) zeigten Teilnehmende auch noch ein halbes Jahr nach Durchführung signifikant erhöhtes Wohlbefinden und verringerte Depressionswerte im Vergleich zu einer Placebo-Kontrollgruppe.

Instrumente

Im Folgenden werden die einzelnen Skalen der Fragebögen für Schülerinnen und Schüler und für Lehrkräfte und die damit verbundenen psychologischen Konstrukte beschrieben.

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler setzte sich aus den folgenden Skalen zusammen:

HSWBS – Habituelle Subjektive Wohlbefindensskala (Dalbert, 2003)

Das subjektive Wohlbefinden wurde mit der habituellen subjektiven Wohlbefindensskala (HSWBS) erfasst. Die Subskala *Allgemeine Lebenszufriedenheit* (HSWBS-L) besteht aus sechs Items und fragt nach der kognitiven Bewertung der Zufriedenheit mit dem Leben im Allgemeinen (z.B. „Ich bin mit meinem Leben zufrieden“). Das Antwortformat reicht von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 6 (stimmt genau). Die Items werden getrennt für jede Skala aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert.

SPANE – Scale of Positive And Negative Experiences (Rahm, Heise & Schuldt, 2017)

Die Frequenz positiver und negativer Emotionen wird mit Hilfe der *Scale of Positive And Negative Experiences* (SPANE) erfasst. Dabei unterscheidet das Instrument zwischen zwei Subskalen, die jeweils aus sechs Items bestehen. Jede Subskala fragt nach drei eher generellen (z.B. „angenehm“ bzw. „unangenehm“) und drei eher spezifischen Gefühlen (z.B. „von Freude erfüllt“ bzw. „traurig“). Mit Hilfe einer 5-stufigen Antwortskala von 1 (sehr selten oder nie) bis 5 (sehr häufig oder immer) wird erfragt, wie häufig die entsprechenden Emotionen in den vergangenen vier Wochen erlebt wurden. Die Werte werden für jede Subskala addiert, sodass beide Subskalen von 6 bis 30 reichen.

MSLSS – Multidimensional Students Life Satisfaction Scale – School (Huebner, Laughlin, Ash & Gilman, 1998)

Die Zufriedenheit von Kindern und Jugendlichen mit der Schule wurde mit der entsprechenden Subskala „Schulzufriedenheit“ der *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS) erfragt. Die Subskala besteht aus acht Items (z.B. „Ich bin gerne in der Schule.“ oder „In der Schule fühle ich mich schlecht.“). Auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 6 (stimmt genau) bewerten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen inwiefern die Aussagen auf sie persönlich zutreffen. Die Items werden zu einem Gesamtwert aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert.

PAS:LCQ – Perceived Autonomy Support: Learning Climate Questionnaire (Williams & Deci, 1996)

Der *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) wird typischerweise in spezifischen Lernsettings eingesetzt (z.B. einer bestimmten Klasse im Abschlussjahr oder einer Seminargruppe an der Universität) und soll das spezifische Lernklima erfassen. Er besteht in der verwendeten Kurzform aus sechs Items (z.B. „Ich fühle mich von meiner Klassenlehrkraft verstanden.“ oder „Meine Klassenlehrkraft hört mir zu, wenn ich erkläre, wie ich etwas tun möchte.“). Auf einer Antwortskala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 5 (vollständig zutreffend) schätzen die Schülerinnen und Schüler die subjektiv wahrgenommene Unterstützung ihrer Autonomie durch die Klassenlehrkraft ein. Da eine deutsche Version des LCQ zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vorlag, wurde eine eigene Übersetzung verwendet.

AGQ-R – Achievement Goal Questionnaire (Revised) (Elliot & Murayama, 2008)

Die *Lernzielorientierung*, als ein Faktor der Schülermotivation wird mit Hilfe der gleichnamigen Subskala aus dem Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R) erfasst. Für drei Items (z.B. „Mein Ziel ist es, den Unterrichtsstoff vollständig zu beherrschen.“) geben die Schüler und Schülerinnen auf einer 7-stufigen Antwortskala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme vollkommen zu) an, wie sehr sie der Aussage zustimmen. Da eine deutsche Version des AGQ-R zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vorlag, wurde eine eigene Übersetzung verwendet. Die Items werden zu einem Gesamtwert aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert.

Weitere Informationen

Um die Stichprobe der Schüler und Schülerinnen besser beschreiben zu können, wurden zusätzlich zu den beschriebenen Skalen das Geschlecht, das Alter, die derzeit besuchte Klassenstufe und die Dauer, seit wann sie in ihrer Klasse sind, erfragt.

Der Fragebogen für Lehrkräfte verwendete ebenfalls die bereits beschriebenen Skalen HSWBS und SPANE und setzte sich darüber hinaus aus den folgenden Skalen zusammen:

MBI-EE – Maslach Burnout Inventory - Emotionale Erschöpfung (Maslach & Jackson, 1986)

Das Maslach Burnout Inventory (MBI) misst das Burnout-Syndrom auf drei Subskalen. In dieser Studie haben wir uns auf die Subskala *Emotionale Erschöpfung* fokussiert, da diese als Leitsymptom des Burnouts gilt. Anhand von 5 Items (z.B. „Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.“ oder „Den ganzen Tag zu arbeiten ist für mich wirklich anstrengend.“) schätzen die Lehrkräfte die Häufigkeit des erlebten Gefühls auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1 (nie) bis 6 (sehr oft) ein.

BPNSFS – Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Chen, et al., 2015)

Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitserleben zählen zu den psychologischen Grundbedürfnissen. Die Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) erfasst aufgrund von 24 Items (z.B. „Ich habe die Wahl und bin frei in dem was ich tue.“ oder „Ich bin von vielen meiner Leistungen enttäuscht.“) die Befriedigung bzw. Frustration der Bedürfnisse. Die Lehrkräfte beantworteten die Aussagen auf einer 5-stufigen Skala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 5 (vollständig zutreffend). Die Items werden zu einem Gesamtwert aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert.

Selbstberichtete Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkräfte (Adaptation des LCQ – Learning Climate Questionnaire (Deci, 2015)

Analog zur von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkräfte wurde auch die von den Lehrkräften berichtete Autonomie-Unterstützung erfasst. Dazu wurde das bei den Schülerinnen und Schülern eingesetzte Learning Climate Questionnaire (LCQ) adaptiert, indem die 6 Items für den Selbstbericht der Lehrkräfte umformuliert wurden. (z.B. „Ich verstehe die Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse.“ oder „Ich ermutige die Schülerinnen und Schüler, in meiner Klasse Fragen zu stellen.“). Auf einer Antwortskala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 5 (vollständig zutreffend) schätzen die Lehrkräfte ihre eigene Autonomieunterstützung ein, also das Ausmaß, in dem die Lehrkraft ihrer eigenen Ansicht nach die Bedürfnisse und Präferenzen von Schülerinnen und Schülern erkennt und unterstützt, und Gelegenheiten dafür schafft, das eigene Lernen und die eigenen Aktivitäten entsprechend auszurichten (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

WCQ – Work Climate Questionnaire (Baard, Deci & Ryan, 2000)

Die Kurzform des Work Climate Questionnaire (WCQ) wird in spezifischen Arbeitssituationen eingesetzt (z.B. in einem Team, das einer leitenden Person unterstellt ist) und soll das spezielle Arbeitsklima erfassen. Der Fragebogen besteht aus 6 Items (z.B. „Ich fühle mich von meiner Schulleiterin bzw. meinem Schulleiter verstanden.“ oder „Meine Schulleiterin bzw. mein Schulleiter ermutigt mich, Fragen zu stellen.“). Auf einer 5-stufigen Skala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 5 (vollständig zutreffend) bewerten die Lehrkräfte die subjektiv wahrgenommene Autonomieunterstützung durch die Schulleitung.

Weitere Informationen

Als soziodemographische Daten wurden das Geschlecht, das Geburtsjahr und die Länge der Berufstätigkeit in Jahren sowie das Stellenkontingent (Vollzeit/Teilzeit) erfragt. Außerdem kreuzten die teilnehmenden Lehrkräfte an, ob sie aktuell in einer Beziehung sind, wie viele Stunden pro Woche sie zu ihrer freien Verfügung haben und ob sie diese Zeit als ausreichend empfinden.

Kapitel 3 – Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden finden Sie die Ergebnisse aus der vorliegenden Stichprobe. Zunächst wird kurz die Relevanz der entsprechenden Variable erklärt. Auf die tabellarischen Darstellungen pro Fragebogen folgt dann jeweils eine Interpretation der vorliegenden Ergebnisse.

Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften

Häufigkeit positiver Emotionen

Positive Emotionen erweitern den Denk- und Handlungsspielraum – wer sich gut fühlt, neigt eher dazu, neue Aktivitäten auszuprobieren, auf neue Gedanken zu kommen und sich mit anderen tiefer zu verbinden (broaden-and-build theory; Fredrickson, 2013). Erhöhte Dopamin-Konzentration im präfrontalen Kortex erhöht die Leitfähigkeit der Nervenzellen und führt so zu verbesserter Aufmerksamkeit (Esch, 2014). Die positiven Gefühle werden durch erhöhte Dopamin-Konzentration im nucleus accumbens ausgelöst und wirken als verstärkende Belohnung für die aktuelle Erfahrung (Constandi, 2015). Eine hohe Frequenz positiver Emotionen ist also hilfreich für (lebenslange) Lernprozesse.

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen signifikant höhere Werte in Klassenstufe 6 verglichen mit Klassenstufe 8. Die Werte der Lehrkräfte unterscheiden sich nicht signifikant von denen der Schülerinnen und Schülern der 6. und der 8. Klassenstufe. Die Werte aus einer Studie mit deutschen Erwachsenen (aber hohem studentischen Anteil) unterschieden sich weder signifikant von denen der Lehrkräfte noch von denen der Schülerinnen und Schülern der 6. Klassenstufe, sind aber signifikant höher als die Werte der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe (Rahm et al., 2017).

Tabelle 2: Positive Emotionen (SPANE-P)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	381	23.34 (3.67)	.83
8. Klasse	331	22.55 (3.73)	.84
Lehrkräfte	53	23.43 (3.02)	.88

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 6-30). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Der Rückgang in der Frequenz positiver Emotionen von Jahrgang 6 zu Jahrgang 8 entspricht der allgemeinen Befundlage zu abnehmendem subjektiven Wohlbefinden während der Pubertät (WHO, 2016) und wird erweitert durch den Fokus auf die differenzierte Erfassung der emotionalen Komponente des Wohlbefindens.

Implikationen

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler erscheint es sinnvoll zu prüfen, ob sich der Rückgang positiver Emotionen im Laufe der Schulzeit durch gezielte Maßnahmen verringern lässt. Persönlichkeitsstärkung, Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen, Setzen und Verfolgen realistischer Ziele, Bewusstmachen eigener Stärken, Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse und Sinnerleben sind Beispiele für mögliche Interventionen.

Häufigkeit negativer Emotionen

Negative Emotionen dienen der Verfolgung und Durchsetzung der eigenen Ziele – allen voran dem direkten Überleben, aber z.B. auch den eigenen Werten entsprechend wahrgenommen zu werden. Negative Emotionen energetisieren besonders für schnelles Handeln in der Beseitigung von Bedrohungen eigener Ziele. Ein (nicht allgemein bezifferbares) Grundlevel von negativen Emotionen ist notwendig und sinnvoll. Gleichzeitig können Menschen unter dem Einfluss negativer Emotionen einige Tätigkeiten wie zum Beispiel kognitives Problemlösen oder Perspektivenwechsel weniger gut. Negative Emotionen gehen außerdem mit einer erhöhten Konzentration von Stresshormonen einher, deren Einfluss langfristig schädlich für den Organismus sind und zum Beispiel mit der Entstehung verschiedener psychischer und psychosomatischer Beschwerden (z. B. Depression, Burn-Out, Kopf- oder Rückenschmerz) assoziiert sind. Die eigenen Emotionen an den richtigen Stellen regulieren zu können, ist daher eine wichtige Lebenskompetenz und tendenziell weniger häufig negative Emotionen zu erfahren insgesamt positiv für die Gesundheit. Ein guter Überblick zu Entstehung, Konsequenzen und Umgang von und mit negativen Emotionen findet sich bei Eckert und Tarnowski (2017).

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen signifikant höhere Werte in Klassenstufe 8 verglichen mit Klassenstufe 6. Die Werte der Lehrkräfte unterscheiden sich nicht von denen der Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse, aber es besteht ein signifikanter Unterschied zur 8. Klasse, d. h. Lehrkräfte weisen eine geringere Häufigkeit negativer Emotionen auf als Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse. Die Werte aus einer Studie mit deutschen Erwachsenen (mit hohem studentischen Anteil) liegen signifikant über den Werten der Lehrkräfte, den Schülerinnen und Schülern der 6. Klassenstufe und der 8. Klassenstufe (Rahm et al., 2017).

Tabelle 3: Negative Emotionen (SPANE-N)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	385	13.06 (3.85)	.77
8. Klasse	347	13.67 (4.08)	.80
Lehrkräfte	53	12.45 (3.39)	.78

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 6-30). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Die geringe Häufigkeit negativer Emotionen von Lehrkräften und von Schülerinnen und Schülern ist als günstig zu bewerten. Der Anstieg in der Frequenz negativer Emotionen von Jahrgang 6 nach Jahrgang 8 entspricht der allgemeinen Befundlage zu abnehmendem subjektiven Wohlbefinden während der Pubertät (World Health Organisation, 2016).

Implikationen

siehe Implikationen bei positiven Emotionen

Lebenszufriedenheit

Lebenszufriedenheit stellt eine globale kognitive Bewertung des eigenen Lebens dar, in die sowohl positive als auch negative Erfahrungen eingehen (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). In vielen Studien wird Lebenszufriedenheit als einziger Marker des Glücksempfindens verwendet (vgl. Bucher, 2009), so dass sich entsprechend viele Befunde zu positiven Nebenwirkungen von hohem Glücksempfinden (insbesondere auf Arbeits- und Gesundheitsqualität und soziale Beziehungen) rein auf die Lebenszufriedenheit beziehen. Neurobiologisch könnte das Gefühl von Zufriedenheit mit dem Neurotransmitter Oxytocin zusammenhängen, dessen psychologische Wirkung stress- und angstlösend und bindungserzeugend ist (vgl. Esch, 2014). Es steht zu vermuten, dass neben einer möglichst hohen Anzahl positiver Ereignisse im Leben auch die individuellen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster maßgeblich für die Ausprägung der Lebenszufriedenheit sind. Die Kompetenz, Situationen tendenziell eher positiv zu bewerten, ist trainierbar (Rahm, in Vorbereitung).

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen signifikant höhere Werte in Klassenstufe 6 verglichen mit Klassenstufe 8. Lehrkräfte wiesen signifikant höhere Werte in der Lebenszufriedenheit auf als Schülerinnen und Schüler der 6. und der 8. Klassenstufe. Referenzwerte aus Stichproben mit deutschen Jugendlichen in Klassenstufen 9-12 (Stöber et al., 2002) und mit portugiesischen Jugendlichen der Klassenstufen 7-12 (Correia & Dalbert, 2007) liegen signifikant unter diesen Werten.

Tabelle 4: Allgemeine Lebenszufriedenheit

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	405	4.89 (.82)	.88
8. Klasse	359	4.71 (.83)	.88
Lehrkräfte	55	5.11 (.58)	.88

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-6). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Das Sinken der Lebenszufriedenheit von Jahrgang 6 zu Jahrgang 8 ist statistisch signifikant und entspricht der allgemeinen Befundlage zu abnehmendem subjektiven Wohlbefinden während der Pubertät (WHO, 2016). Die hohe Ausprägung der Lebenszufriedenheit bei den Lehrkräften ist sehr positiv.

Implikationen

siehe Implikationen bei positiven Emotionen

Deskriptive Ergebnisse nur für Schülerinnen und Schüler

Schulzufriedenheit

Als Schulzufriedenheit wird die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu ihrer/seiner Schule verstanden (Heise & Rahm, 2007) und stellt einen wichtigen Indikator zur Qualitätssicherung von Schulen dar, da Schule neben kognitiven Zielen explizit auch nicht-kognitive Ziele wie z. B. die Förderung von Motivation verfolgt (Heise & Rahm, 2007), die mit der Schulzufriedenheit zusammenhängt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Schulzufriedenheit tendenziell als mittelhoch bewertet wird. Es zeigen sich signifikant höhere Werte in Klassenstufe 6 verglichen mit Klassenstufe 8.

Tabelle 5: Schulzufriedenheit (MSLSS)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	405	4.44 (.91)	.86
8. Klasse	359	4.02 (.86)	.84

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-6). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Das Absinken der Schulzufriedenheit von Jahrgang 6 nach Jahrgang 8 entspricht ebenfalls der allgemeinen Befundlage (Heise & Rahm, 2007), die auch auf eine Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und Merkmalen der schulischen Umwelt wie z. B. hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrkräfte zurückgeführt werden kann. Diese Bedürfnisse können sich über die Schulzeit verändern. So fanden Heise und Neumann (2006) Hinweise darauf, dass sich über die Klassenstufen 5, 6, 8 und 9 des Gymnasiums die Eigenschaften, die sich Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften wünschen, verändern, z. B. wünschen sich jüngere Schülerinnen und Schüler mehr emotionale Wärme und weniger Autorität der Lehrkraft als ältere Schülerinnen und Schüler.

Implikationen

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler erscheint es sinnvoll zu testen, ob sich das Absinken der Schulzufriedenheit im Laufe der Schulzeit durch gezielte Maßnahmen zur Erhöhung der Passung zwischen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den Merkmalen der schulischen Umwelt spezifisch für die verschiedenen Schulklassen verringern lässt.

Wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft

Entscheidend für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und damit verbunden die Motivation und das Wohlbefinden ist der soziale Kontext, insbesondere die Autonomie-Unterstützung (Ryan & Deci, 2000). Auch für Schülerinnen und Schüler hat sich die Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkräfte als bedeutsam erwiesen. Eine Autonomie-unterstützende Lehrkraft ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie die Interessen von Schülerinnen und Schülern erkennen und unterstützen und außerdem die Internalisierung der Werte und Agenda der Schule unterstützen (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft hat vielfältige Effekte auf die Motivation und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler die Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkräfte tendenziell als mittelhoch wahrnehmen, wobei sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Klassenstufe 6 und Klassenstufe 8 zeigen.

Tabelle 6: wahrgenommene Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft (LCQ)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	399	3.83 (.93)	.89
8. Klasse	356	3.73 (.85)	.88

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-5). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Es ist ein wünschenswerter Befund, dass die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft mittelhoch eingeschätzt wird, und dass diese Einschätzung über die Klassenstufe 6 und 8 stabil ist.

Implikationen

Maßnahmen zur Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft sind u. a. Mitbestimmung bei der Auswahl des Lernstoffs und der Lernziele ermöglichen, Lernmethoden einsetzen, die ein hohes Maß an Selbststeuerung und Handlungsspielräumen bieten, Verhaltensregeln mit den Schülerinnen und Schülern aushandeln, Techniken zum Sichtbarmachen der eigenen Lernfortschritte vermitteln, uninteressant erscheinende, aber notwendige Teile des Lehrstoffs an lebenspraktisch relevante Ziele anknüpfen (Schiefele, 2014).

Lernzielorientierung

Zielorientierungen können als dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen verstanden werden, die aber auch situativ erzeugt werden können und dann zu einer entsprechenden aktuellen Motivation führen (Schiefele & Schaffer, 2010). Eine Lernzielorientierung (im Gegensatz zur Leistungszielorientierung) geht mit Zielen einher, die eigene Kompetenz zu erweitern, d. h. sich zu verbessern, zu lernen und Fortschritte zu machen (Lee & Reve, 2012). Insbesondere für die Lernzielorientierung wurden häufig positive Zusammenhänge mit Leistungsmaßen nachgewiesen, da sie sich intensiver mit dem Lernmaterial beschäftigen, adäquatere Verarbeitungsstrategien anwenden und ausdauernder sind.

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen, dass die Lernzielorientierung tendenziell hoch eingeschätzt wird, wobei die Werte für Klassenstufe 6 signifikant höher als für Klassenstufe 8 sind.

Tabelle 7: Lernzielorientierung (AGQ-R)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
6. Klasse	416	6.15 (1.04)	.80
8. Klasse	369	5.66 (1.11)	.84

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-7). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Obwohl die Lernzielorientierung auch in der 8. Klassenstufe noch recht hoch ist, ist das Absinken der Lernzielorientierung von Jahrgang 6 nach Jahrgang 8 zu berücksichtigen, dass auch der allgemeinen Befundlage zur abnehmenden Lernzielorientierung im Laufe der Schulzeit entspricht (Schiefele & Schaffer, 2010).

Implikationen

Es gibt eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Lernzielorientierung, bei denen durch herausfordernde Ziele und günstige Attributionsmuster positive Selbstbewertungen in Leistungssituationen erreicht werden. Lehrkräften sollten zu diesem Zweck u. a. realistische Selbstwahrnehmungen bekräftigen, realistische Rückmeldungen über Stärken und Lernbedarf geben, zu angemessenen (individuell mittelschwerigen) Aufgabenwahlen anleiten und schulische Erfolge und Misserfolge insbesondere auf die (fehlende) Anstrengung zurückführen.

Deskriptive Ergebnisse nur für Lehrkräfte

Emotionale Erschöpfung

Die emotionale Erschöpfung wird als Leitsymptom des Burnouts (mit den weiteren Dimensionen Depersonalisation/Dehumanisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit) betrachtet (Maslach & Jackson, 1986). Da der Beruf der Lehrkraft neben dem Potential für das Erleben persönlicher Erfüllung (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007) und für Wohlbefinden (Collie, Shapka, Perry und Martin, 2016) auch mit hohen psychischen Beanspruchungen und erhöhten psychischen und psychosomatischen Erkrankungsraten einhergeht (Scheuch, Haufe, & Seibt, 2015), ist neben dem Wohlbefinden auch die Betrachtung der emotionalen Erschöpfung bedeutsam.

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die befragten Lehrkräfte tendenziell wenig („eher selten“) emotional erschöpft fühlten.

Tabelle 8: Emotionale Erschöpfung (MBI-EE)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
Lehrkräfte	54	3.02 (.96)	.85

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-6). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Vor dem Hintergrund der Befundlage über die hohe Prävalenz von emotionaler Erschöpfung bzw. Burnout bei Lehrkräften (z. B. De Heus & Diekstra, 1999) ist dieser Befund ermutigend.

Implikationen

Dies stellt einen unerwartet positiven Befund dar. Maßnahmen zur Prävention von Burnout sollten wegen Personalfuktuation, Führungswechsel und Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen regelmäßig angeboten werden und insbesondere als Führungsaufgabe eine wichtige Rolle spielen. Stressbewältigungstrainings (z.B. Eckert & Tarnowski) oder auch Trainings zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens haben einen positiven Einfluss auf die emotionale Erschöpfung (Rahm, in Vorbereitung) und können sowohl als schulinterne Fortbildung als auch (besonders für einzelne Betroffene) in schulübergreifenden Gruppen angeboten werden.

Befriedigung und Frustration psychologischer Grundbedürfnisse

Eine integrale Komponente der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) stellt das Konzept der psychologischen Grundbedürfnisse dar, wonach Menschen in dem Ausmaß funktionsfähig sind und sich entwickeln, in dem der soziale Kontext die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse unterstützt: Das Bedürfnis nach Autonomie entspricht dabei dem Wunsch, sich selbst als der Ursprung oder die Quelle des eigenen Verhaltens wahrzunehmen. Das Bedürfnis nach Kompetenz ist dann erfüllt, wenn man sich als selbstbewusst und effektiv handlungsfähig erlebt. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bezieht sich darauf, sich mit anderen verbunden zu fühlen, anderen wichtig zu sein und von ihnen akzeptiert zu werden.

Werden die psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt, so führt dies zu erhöhter intrinsischer Motivation und zu Wohlbefinden, wohingegen die mangelnde Bedürfnisbefriedigung zu Demotivation und Missbefinden führt (Deci & Ryan, 2000). In neuerer Forschung wird neben der Bedürfnisbefriedigung auch die Bedürfnisfrustration als eigenständige Dimension konzeptualisiert und erfasst (Chen et al., 2015; Cordeiro et al., 2016). Das Autonomie-Bedürfnis ist dann frustriert, wenn man sich durch externalen oder selbst auferlegten Druck kontrolliert fühlt. Das Kompetenz-Bedürfnis ist frustriert bei Gefühlen des Misserfolgs und Zweifels bezüglich der eigenen Wirksamkeit. Die soziale Eingebundenheit wird durch die Erfahrung von Ausschluss und Einsamkeit frustriert (Chen et al., 2015).

Ergebnisse

Es zeigt sich, dass die Bedürfnisbefriedigung tendenziell recht hoch ausgeprägt und die Bedürfnisfrustration eher niedrig ausgeprägt ist. Jedoch zeigen sich tendenziell ungünstigere Werte für das Autonomie-Bedürfnis, das geringere Werte in der Befriedigung und höhere Werte in der Frustration als für die Kompetenz- und Verbundenheitsbedürfnisse aufweist.

Tabelle 9: Befriedigung und Frustration psychologischer Grundbedürfnisse (BPNSFS)

Subskala	N	MW (SD)	α
Autonomie-Befriedigung	53	3.64 (.61)	.79
Autonomie-Frustration	54	2.59 (.80)	.83
Kompetenz- Befriedigung	55	4.27 (.54)	.82
Kompetenz-Frustration	55	1.45 (.55)	.75
Verbundenheit-Befriedigung	54	4.45 (.54)	.70
Verbundenheit-Frustration	56	1.43 (.47)	.68

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-5). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Auch wenn die Ergebnisse insgesamt recht günstig ausfallen, sind die tendenziell geringere Autonomie-Befriedigung und die höhere Autonomie-Frustration auffällig. Da die Befundlage aufweist, dass das Autonomie-Bedürfnis noch mehr als das Kompetenz- und das Verbundenheits-Bedürfnis zentral für das Wohlbefinden und die Motivation ist, scheint es hier Verbesserungspotenzial zu geben.

Implikationen

Auf Ebene der Lehrkräfte erscheint es sinnvoll zu testen, ob sich die Befriedigung und insbesondere die Frustration des Autonomie-Bedürfnisses durch gezielte Maßnahmen günstig beeinflussen lassen. Insbesondere könnten Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften den Umgang mit Bedürfnisfrustration beinhalten, z. B. durch die Einübung mentaler Verarbeitungsstrategien oder systematischer Problemlösung. Zudem hat das Verhalten von Schulleitungen Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung (vgl. auch nächster Abschnitt).

Wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung

Entscheidend für die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und damit verbunden die Motivation und das Wohlbefinden ist der soziale Kontext, insbesondere die Autonomie-Unterstützung (Ryan & Deci, 2000). Auch für Lehrkräfte hat sich die Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung als bedeutsam erwiesen. Eine Autonomie-unterstützende Schulleitung ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie Lehrkräfte ermutigt, an wichtigen Entscheidungen teilzuhaben, Autorität delegiert, sich bemüht, die Bedürfnisse einzelner Lehrkräfte zu verstehen und ein Organisationsklima schafft, das das Erleben von Eingebundenheit und Kompetenz von Lehrkräften unterstützt (Roth et al., 2007). Die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung hat vielfältige Effekte auf die Motivation und das Wohlbefinden von Lehrkräften (z. B. Klassen, Perry & Frenzel, 2012).

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung tendenziell als mittelhoch wahrnehmen.

Tabelle 10: Wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung (WCQ)

Stichprobe	N	MW (SD)	α
Lehrkräfte	53	3.54 (.78)	.87

Anmerkungen: MW = Mittelwert (Range 1-5). SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha ist ein Maß der Reliabilität der Skalen mit einem Range von 0 bis 1, wobei üblicherweise Werte $\geq .7$ als akzeptabel betrachtet werden.

Interpretation

Die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung als eine zentrale Voraussetzung der Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnisfrustration scheint insgesamt angemessen zu sein. Wahrscheinlich gibt es hier aber auch noch Potenzial für Verbesserungen.

Implikationen

Auf Ebene der Schulleitungen könnte es sinnvoll sein, dass sich Schulleitungen im Rahmen von Fortbildung, Beratung, Supervision und Coaching dafür sensibilisieren, welche Verhaltensweisen zu Bedürfnisbefriedigung und -frustration von Lehrkräften führen könnten. Außerdem könnten gezielt Verhaltensweisen zur Autonomie-Unterstützung eingeübt werden.

Zwischenfazit und Überleitung

Es zeigt sich insgesamt auf Ebene der Schülerinnen und Schüler, dass das subjektive Wohlbefinden, die Schulzufriedenheit und die Lernzielorientierung (Motivation) von der 6. zur 8. Klasse abnehmen. Lediglich die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Lehrkraft bleibt stabil.

Auf Ebene der Lehrkräfte zeigt sich, dass sie vergleichsweise hohes subjektives Wohlbefinden und geringe emotionale Erschöpfung aufweisen. Für die Autonomiebefriedigung und die Autonomiefrustration zeigen sich tendenziell ungünstige Ausprägungen.

Aufgrund der vielfältigen positiven Auswirkungen eines hohen Wohlbefindens empfehlen sich Maßnahmen zur Steigerung bzw. Abfederung des Rückgangs im Laufe der Schulzeit. Ebenso bietet es sich an, Wissen und Kompetenzen zur Förderung des Autonomiebedürfnisses stärker zu fokussieren.

Kapitel 4 – Spezifische Fragestellungen

In diesem Kapitel gehen wir den in Kapitel 1 genannten Fragestellungen nach. Zunächst geben wir einen Gesamtüberblick über die Zusammenhänge der untersuchten Variablen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkräfte. Die Tabellen 10 und 11 zeigen die Ergebnisse von Korrelationsanalysen, mit denen geprüft wird, ob die erhobenen Variablen einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang aufweisen. Im Anschluss an die Korrelationstabellen finden sich die Ergebnisse von Regressionsanalysen. Mit diesem Verfahren haben wir berechnet, welchen Einfluss soziodemografische Daten und die verwendeten Variablen (Prädiktoren) auf das subjektive Wohlbefinden (Häufigkeit positiver und negativer Emotionen, Lebenszufriedenheit) und die emotionale Erschöpfung haben. Im Anschluss werden die Forschungsfragen und die aus den Ergebnissen gewonnenen Antworten zusammengefasst und diskutiert.

Allgemein lässt sich feststellen, dass das gewählte Vorgehen für die Erfassung von Wohlbefinden in der Schule keine Reaktanzen erzeugte und insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern keine Probleme beim Bearbeiten der verwendeten Fragebögen entstanden. Der SPANE-Fragebogen wurde im deutschsprachigen Raum erstmals systematisch mit Schülerinnen und Schülern eingesetzt und durch unsere Untersuchung erfolgreich validiert (Bachelorarbeit von Gesa Fischer). Die Lerneinheit zum Thema Glück fand großen Anklang und regte zu aktiver Mitarbeit an. Es gab keine negativen Rückmeldungen zur Durchführung des Projektes vonseiten der Schulen, dafür aber häufig interessierte Nachfragen zu der Thematik.

Allgemeine Zusammenhänge – Schülerinnen und Schüler

Wie hängen die Häufigkeit von positiven und negativen Emotionen, Lebenszufriedenheit, Schulzufriedenheit, erlebte Autonomieunterstützung durch die Lehrkräfte und die Lernzielorientierung bei Schülerinnen und Schülern zusammen und welche Rolle spielen dabei das Geschlecht und das Alter?

Ergebnisse

In Tabelle 10 sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Schülerinnen und Schüler dargestellt. Die Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Lebenszufriedenheit, positive Emotionen, negative Emotionen) hängen mittelhoch mit der Schulzufriedenheit und der wahrgenommenen Autonomie-Unterstützung und schwach bis mittelhoch mit der Lernzielorientierung zusammen. Die Schulzufriedenheit steht ebenfalls im mittelhohen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Autonomie-Unterstützung und der Lernzielorientierung. Geschlecht und Klassenstufe spielen nur eine untergeordnete Rolle, wobei auch hier schon die Tendenz erkennbar wird, dass das subjektive Wohlbefinden von Klasse 6 nach Klasse 8 abnimmt und Mädchen tendenziell mehr negative Emotionen aber gleichzeitig auch stärker ausgeprägte Schulzufriedenheit und Lernzielorientierung berichten als Jungen.

Tabelle 11: Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Schülerinnen und Schüler

Konstrukt	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Lebenszufriedenheit	1							
2 Positive Emotionen	.72**	1						
3 Negative Emotionen	-.56**	-.59**	1					
4 Schulzufriedenheit	.44**	.43**	-.35**	1				
5 Wahrgen. Autonomieunterstützung	.34**	.34**	-.31**	.47**	1			
6 Lernzielorientierung	.38**	.28**	-.23**	.49**	.40**	1		
7 Geschlecht	.07	-.01	-.12**	-.14**	.03	-.11**	1	
8 Klassenstufe	-.12**	-.11**	.08*	-.23**	-.05	-.23**	.05	1

Anmerkung: Korrelationskoeffizienten können Werte von -1 bis 1 annehmen. Nach Sedlmeier und Renkewitz (2008) sprechen wir bei Werten ab 0.1 von einem schwachen, ab 0.3 von einem mittleren und ab 0.5 von einem starken Zusammenhang. Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich; Klassenstufe: 1 = 6. Klasse, 2 = 8. Klasse; * $p < .05$, ** $p < .01$

Zur Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens (positive Emotionen, negative Emotionen und Lebenszufriedenheit) aus den soziodemographischen (Geschlecht und Klassenstufe) und den zusätzlichen Variablen (Schulzufriedenheit, Autonomieunterstützung und Lernzielorientierung) wurden drei multiple hierarchische Regressionsanalysen berechnet. Dabei wird zunächst geprüft, welchen Einfluss die soziodemographischen Variablen haben (Block I) und anschließend werden zusätzlich die weiteren Variablen eingefügt (Block II).

- Positive Emotionen:** Welchen Einfluss auf die Häufigkeit von positiven Emotionen haben Geschlecht, Alter und Klassenstufe und Schulzufriedenheit, Autonomieunterstützung und Lernzielorientierung?

Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 25% der Varianz auf, wobei die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale nur 2% davon aufklärten. Im ersten Block zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Klassenstufe ($\beta = -.13$). Im zweiten Block erwiesen sich Schulzufriedenheit ($\beta = .33$) und wahrgenommene Autonomie-Unterstützung ($\beta = .17$) als signifikante Prädiktoren.

- Negative Emotionen:** Welchen Einfluss auf die Häufigkeit von positiven Emotionen haben Geschlecht, Alter und Klassenstufe (I) und Schulzufriedenheit, Autonomieunterstützung und Lernzielorientierung?

Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 17% der Varianz auf, wobei die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale nur 2% davon aufklärten. Im ersten Block zeigte sich ein signifikanter Einfluss des Geschlechts ($\beta = -.13$) und der Klassenstufe ($\beta = .08$). Im zweiten Block erwiesen sich Schulzufriedenheit ($\beta = -.25$) und wahrgenommene Autonomie-Unterstützung ($\beta = -.15$) als signifikante Prädiktoren.

3. **Lebenszufriedenheit:** Welchen Einfluss auf die Häufigkeit von negativen Emotionen haben Geschlecht, Alter und Klassenstufe (I) und Schulzufriedenheit, Autonomieunterstützung und Lernzielorientierung?

Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 25% der Varianz auf, wobei die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale nur 2% davon aufklärten. Im ersten Block zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Klassenstufe ($\beta = -.13$). Im zweiten Block erwiesen sich Schulzufriedenheit ($\beta = .31$), wahrgenommene Autonomie-Unterstützung ($\beta = .12$) und Lernzielorientierung ($\beta = .18$) als signifikante Prädiktoren.

Es zeigt sich also, dass insbesondere die Schulzufriedenheit einen starken und konsistenten Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern nimmt. Darüber hinaus haben auch Geschlecht, Klassenstufe, die wahrgenommene Autonomieunterstützung und Lernzielorientierung Bedeutung für einzelne Aspekte des subjektiven Wohlbefindens.

Implikationen

Wie in Kapitel 1 ausführlicher erläutert hängen mit einem hohen subjektiven Wohlbefinden viele wünschenswerte Folgen (insbesondere Gesundheit, Motivation und Leistung) zusammen. In den berichteten Ergebnissen dieser Studie wird deutlich, dass das allgemeine (also nicht nur das auf die Schule bezogene, sondern das übergeordnete) subjektive Wohlbefinden deutlich von schulspezifischen Variablen abhängt. Die Gestaltung von Schule und Unterricht (Schulzufriedenheit) und das Verhalten der Lehrkraft (Unterstützung von Autonomieerleben) sind also auch über die Vorgänge in der Schule hinaus bedeutsam für das gelingende Leben der Schülerinnen und Schüler. Maßnahmen zur weiteren Verbesserung von Schul- und Lernklima, z. B. zur Förderung von Lernzielorientierungen, und Training entsprechender Kompetenzen für Lehrkräfte erscheinen vor diesem Hintergrund noch einmal besonders erstrebenswert.

Allgemeine Zusammenhänge – Lehrkräfte

Wie hängen die Häufigkeit von positiven und negativen Emotionen, Lebenszufriedenheit, Erschöpfungserleben und die Befriedigung bzw. Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse bei Lehrkräften zusammen und welche Rolle spielen dabei Alter, Geschlecht, Beziehungsstatus und Zeiterleben?

In Tabelle 11 sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Lehrkräfte dargestellt. Die Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Lebenszufriedenheit, positive Emotionen, negative Emotionen) und der emotionalen Erschöpfung hängen mittelhoch bis stark mit der Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse zusammen und mittelhoch mit der wahrgenommenen Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung. Das Geschlecht scheint eine Rolle beim Selbstbericht über die Häufigkeit positiver Emotionen und über die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse zu spielen. Alter, Länge der Berufstätigkeit und Stellenkontingent zeigen hier keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit den anderen (nicht soziodemographischen) Variablen.

Tabelle 12: Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Lehrkräfte

Konstrukt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Lebenszufriedenheit	1												
2 Positive Emotionen	.66**	1											
3 Negative Emotionen	-.54**	-.50**	1										
4 Emotionale Erschöpfung	-.51**	-.54**	.54**	1									
5 Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse	.62**	.59**	-.40**	-.41**	1								
6 Frustration psychologischer Grundbedürfnisse	-.60**	-.55**	.60**	.77**	-.56**	1							
7 Wahrgenommene Autonomie-Unterstützung	.46**	.46**	-.32*	-.53**	.43**	-.57**	1						
8 Geschlecht	-.14	-.35*	.12	-.09	-.36**	.05	-.16	1					
9 Alter	-.11	.09	-.02	.08	.13	.04	.10	-.19	1				
10 Stellenkontingent	.10	.11	-.03	.04	.16	-.02	.00	-.52**	.26	1			
11 Zeiterleben	.34*	.27*	-.16	-.39**	.29*	-.37*	.20	.03	-.02	-.13	1		
12 Zeit zur freien Verfügung	-.12	.09	-.20	-.04	.22	-.02	-.21	-.14	.18	-.17	.35*	1	
13 Beziehungsstatus	-.11	.00	.24	.30*	.01	.32*	-.14	-.32*	.06	-.07	-.15	-.07	1

Anmerkung: Korrelationskoeffizienten können Werte von -1 bis 1 annehmen. Nach Sedlmeier und Renkewitz (2008) sprechen wir bei Werten ab 0.1 von einem schwachen, ab 0.3 von einem mittleren und ab 0.5 von einem starken Zusammenhang. Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich; Beziehungsstatus: 1 = ja, 2 = nein; Stellenkontingent: 1 = Vollzeit, 2 = Teilzeit; * $p < .05$, ** $p < .01$

Lehrkräfte in einer Beziehung sind tendenziell weniger emotional erschöpft und berichten eher seltener von einer Frustration ihrer psychologischen Grundbedürfnisse. Bei den Ergebnissen zu den beiden zeitbezogenen Variablen zeigt sich interessanterweise kein Zusammenhang zwischen der angegebenen tatsächlich zur Verfügung stehenden Zeit und der eigenen Einschätzung, ob ausreichend Zeit für die persönliche Freizeit zur Verfügung steht. Letzteres weist einen mittelhohen Zusammenhang zu Lebenszufriedenheit, Häufigkeit positiver Emotionen, emotionaler Erschöpfung sowie der Befriedigung und der Frustration psychologischer Grundbedürfnisse auf.

Zur Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens (positive Emotionen, negative Emotionen und Lebenszufriedenheit) und der emotionalen Erschöpfung aus den soziodemographischen und den zusätzlichen Variablen (wahrgenommene Autonomie-Unterstützung, Bedürfnisbefriedigung, Bedürfnisfrustration, Zeiterleben, freie Zeit) wurden vier multiple hierarchische Regressionsanalysen (s. o.) berechnet. In den ersten Block gingen die soziodemographischen Variablen (Geschlecht, Alter, Stellenkontingent, partnerschaftliche Beziehung) ein, in den zweiten Block gingen die zusätzlichen Variablen ein.

1. **Positive Emotionen:** Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 48% der Varianz auf, wobei die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale 20% davon aufklärten. Im ersten Schritt erwiesen sich jedoch keine der soziodemographischen Variablen als signifikante Prädiktoren. Auch im zweiten Schritt erwiesen sich keine der zusätzlichen Variablen als signifikante Prädiktoren.
2. **Negative Emotionen:** Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 58% der Varianz auf, wobei durch die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale keine signifikante Varianzaufklärung vorlag. Im zweiten Schritt erwies sich die Bedürfnisfrustration ($\beta = .75$) als signifikanter Prädiktor.
3. **Lebenszufriedenheit:** Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 53% der Varianz auf, wobei durch die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale keine signifikante Varianzaufklärung vorlag. Im zweiten Schritt erwiesen sich die freie Zeit ($\beta = -.42$) und die Bedürfnisbefriedigung ($\beta = .54$) als signifikante Prädiktoren.
4. **Emotionale Erschöpfung:** Insgesamt klärten alle verwendeten Variablen 65% der Varianz auf, wobei durch die im ersten Schritt eingeführten soziodemografischen Merkmale keine signifikante Varianzaufklärung vorlag. Im zweiten Schritt erwies sich die Bedürfnisfrustration ($\beta = .53$) als signifikanter Prädiktor.

Es zeigt sich also, dass von den analysierten Variablen lediglich die Bedürfnisbefriedigung und die Bedürfnisfrustration starken und konsistenten Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden und die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften nehmen. In einer differenzierteren Analyse zeigte sich, dass die

von den Lehrkräften wahrgenommene Autonomie-Unterstützung durch die Schulleitung einen bedeutsamen Einfluss auf das Wohlbefinden bzw. die emotionale Erschöpfung hat, in dem sie sich auf die Bedürfnisbefriedigung bzw. –frustration auswirkt, die dann wiederum Wohlbefinden oder emotionale Erschöpfung verändern. Schulleitungen, die das Autonomiebedürfnis ihrer Lehrkräfte aktiv unterstützen, leisten damit auch einen Beitrag für das allgemeine subjektive Wohlbefinden ihres Kollegiums. Die aktive Frustration des Autonomiebedürfnisses dagegen führt zu mehr negativen Emotionen und einer größeren emotionalen Erschöpfung (detailliert in Ebersold, Rahm & Heise, in Vorbereitung).

Implikationen

In Zusammenhang mit den bekannten Ergebnissen zur Lehrergesundheit und den Ausführungen zu den Vorteilen von hohem subjektiven Wohlbefinden, lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen folgende Empfehlungen ableiten: Autonomie-unterstützendes Verhalten der Schulleitung stellt einen wertvollen Beitrag zu Lehrergesundheit und Lehrerwohlbefinden dar. Die Befriedigung und die Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse sind nicht identisch und haben unterschiedliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Lehrkräften. Die psychologischen Grundbedürfnisse stellen Ansatzpunkte für Fortbildungsmaßnahmen da: Einerseits könnten Schulleitungen als Rahmengestaltende ein Autonomie-unterstützendes Verhaltensrepertoire einüben und andererseits könnten Lehrkräfte als direkt Betroffene den Umgang mit Bedürfnisfrustrationen trainieren und Ressourcen zur Bedürfnisbefriedigung aktivieren. Darüber hinaus scheinen Wissen und Kompetenzen zu Umgang mit und Erleben von Aufgaben und zur Verfügung stehenden Zeitkontingenten ebenfalls wertvoll für das Wohlbefinden und die emotionale Erschöpfung von Lehrkräften zu sein.

Machen glückliche Lehrkräfte automatisch glückliche Schülerinnen und Schüler?

Gegenüber Schülerinnen und Schülern beinhaltet die Rolle der Lehrkraft hohes Potential zur positiven Einflussnahme. Aus anderen Studien gibt es Hinweise darüber, dass sich in spezifischen schulischen Kontexten (z. B. im Mathematikunterricht) insbesondere die Freude der Lehrkraft über „emotionale Ansteckung“ auf die Freude von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Dabei ist insbesondere entscheidend, inwiefern die Freude der Lehrkraft in Enthusiasmus beim Unterrichten übersetzt wird bzw. inwiefern dies von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009).

In der vorliegenden Studie konnte kein Zusammenhang zwischen dem subjektiven Wohlbefinden von Klassenlehrkräften und dem ihrer Schülerinnen und Schüler gezeigt werden. Dieser Befund könnte darin begründet sein, dass das allgemeine subjektive Wohlbefinden ein umfassenderes Konstrukt ist und mehr Einflussfaktoren aufweist als das Erleben von positiven Emotionen in spezifischen schulischen Kontexten, das in dieser Studie nicht erfragt wurde. Dafür spricht zusätzlich, dass auch der Einfluss des subjektiven Wohlbefindens von Eltern auf ihre Kinder nur sehr schwach ist, trotz Sozialisation, gemeinsamem materiellen Wohlstand und genetischen Einflüssen (Casas, Coenders, González, Malo, Bertran & Figuer, 2011). Vor diesem Hintergrund sind die bereits bekannten Befunde aus anderen Studien zum Einfluss insbesondere positiver Emotionen der Lehrkraft auf Schülerinnen und Schüler umso beachtenswerter, auch wenn sie in dieser Studie nicht gezeigt werden konnten.

Auch wenn der erwartete Zusammenhang nicht gezeigt wurde, erscheint es sinnvoll, die „emotionale Ansteckung“ zu nutzen, um die Freude von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ein Ansatzpunkt zur Förderung der Freude von Schülerinnen und Schülern scheint in einem expressiven, enthusiastischen Lehrstil zu liegen – dieser kann die natürliche Folge von Freude der Lehrkraft sein, kann aber auch ohne das Erleben von Freude eingesetzt werden und nützliche Effekte haben, z.B. bei trockenen Themen oder herausfordernden Gruppen (Frenzel, Goeth, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009).

Kapitel 5 – Fazit und Implikationen

Hohes subjektives Wohlbefinden geht einher mit vielen wünschenswerten Nebenwirkungen. Die Förderung von Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern zielt zum einen auf die Vorbereitung für ein glücklich-gelingendes Leben ab. Zum anderen werden dadurch auch direkt schulische Ziele wie Motivation und Lernzielorientierung gefördert. Positive Emotionen sind wertvoll für Lernprozesse. Besonders auf Seiten der Lehrkräfte kommt die Verbesserung von Gesundheit und dabei insbesondere die Prävention gegen Burn-Out und Depressionen hinzu. Auch konnte anderswo gezeigt werden, dass über Prozesse der emotionalen Ansteckung Motivation und Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann. Wohlbefinden in der Schule ist kein esoterisches Thema, sondern wissenschaftlich nachgewiesene Unterstützung der Ziele unseres Bildungswesens.

Die vorliegende Studie fragte nach Zusammenhängen verschiedener Aspekte von Wohlbefinden in der Schule untereinander und mit soziodemographischen und anderen Merkmalen. Die wichtigsten Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst und interpretiert.

Schülerinnen und Schüler – die wichtigsten Ergebnisse:

1. Das subjektive Wohlbefinden, die Schulzufriedenheit und die Lernzielorientierung nehmen im Verlauf der Schulzeit (von der 6. bis zur 8. Klasse) ab.
2. Die Schulzufriedenheit hat einen starken und konsistenten Einfluss auf das allgemeine subjektive Wohlbefinden.

Die Ergebnisse werfen die Frage auf, ob man das Absinken der Werte im Verlauf der Schulzeit als eine unumstößliche Begleiterscheinung auf dem Weg zum Erwachsenwerden hinnehmen muss oder ob diese Entwicklung durch gezielte Maßnahmen verringert werden kann. Verschiedene internationale Schulentwicklungsprojekte konnten Wohlbefinden und assoziierte Merkmale verbessern und damit unter anderem auch die Leistungen von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen. Nach den vorliegenden Ergebnissen bieten sich als Ansatzpunkte zur Erhöhung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern zum Beispiel Leistungszielorientierung und wahrgenommene Autonomieunterstützung sowie allgemeiner die Schulzufriedenheit an. Um detaillierter herauszufinden, wie Wohlbefinden und positives Lernklima an Schulen entsteht, wie es weiter verbessert werden kann und welche Auswirkungen diese Verbesserungen auf Gesundheit, Arbeitsqualität und Schulleistungen haben, sind weitere Forschungsanstrengungen nötig.

Lehrkräfte – die wichtigsten Ergebnisse:

- 1. Das subjektive Wohlbefinden von Lehrkräften erscheint in den teilnehmenden Schulen günstiger als aufgrund der Befundlage zur Lehrergesundheit erwartet.**
- 2. Ein wichtiger Ansatzpunkt zur Steigerung des Wohlbefindens von Lehrkräften ist die Autonomieunterstützung durch die Schulleitung.**

Zu den günstigen Werten zum Lehrerwohlbefinden stellt sich die Frage, wie dies mit der allgemein ungünstigen Befundlage zur Lehrergesundheit korrespondiert. Eine Erklärungsmöglichkeit besteht in der hier untersuchten Stichprobe. Von den 55 angeschriebenen Schulen nahmen letztlich nur sechs am Projekt teil, fünf davon waren Gymnasien (wobei die Gesamtschulen aus methodischen Gründen nicht angeschrieben wurden). Es wäre nun interessant, der Frage nachzugehen, ob das Wohlbefinden von Lehrkräften an Gymnasien sich von denen an anderen Schulformen unterscheidet. Außerdem könnte es natürlich auch sein, dass die teilnehmenden Schulen vor allem deswegen bereitwillig teilgenommen haben, weil das Wohlbefinden der entsprechenden Lehrkräfte schon ein hohes Ausgangsmaß hatte, so dass die Beschäftigung mit dem Projekt von den jeweiligen Schulleitungen nicht als übermäßige Belastung wahrgenommen wurde.

Wie eingangs vermutet, konnte ein starker Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung und Wohlbefinden gefunden werden. Wissen über die Hintergründe und Kompetenzen zur Gewährleistung von Autonomieempfinden sollten auf dieser Grundlage stärkere Beachtung in der Qualifizierung von Schulleitungen sowie in der Lehreraus- und -weiterbildung finden.

Ergebnis zum Wohlbefinden von Klassenlehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern

Es konnte kein direkter Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Wohlbefinden von Klassenlehrkräften und dem ihrer Schülerinnen und Schülern gezeigt werden.

Die Herstellung dieses allgemeinen Zusammenhangs hätte ein gewichtiges zusätzliches Argument für Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften bereitgestellt. Befunde zur emotionalen Ansteckung in Unterrichtssituationen ließen diesen Zusammenhang möglich erscheinen, obwohl andere Studien keinen bedeutsamen Zusammenhang beim Wohlbefinden von Eltern und deren Kindern finden konnten. Die Fragestellung bleibt aber auch nach den vorliegenden Befunden interessant für weitere Forschung: Gibt es Merkmale von Schülerinnen und Schülern auf die das Wohlbefinden von Lehrkräften direkten Einfluss hat? Sind diese nur situationsspezifisch zu finden oder gibt es Effekte, die sich auch auf das allgemeine Befinden von Schülerinnen und Schülern beziehen? Gesichert

ist, dass Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen für ihre Schülerinnen und Schüler sind und Modellwirkung für Motivation, Lernen und Entwicklung haben. Die Vermutung, dass dieses besser gelingt, wenn die Lehrkräfte ein ausgeprägtes subjektives Wohlbefinden haben, bleibt bestehen.

Ergebnisse zur Erfassung von Wohlbefinden in der Schule

1. Die Auswahl von Instrumenten und Vorgehen für die Befragung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern war erfolgreich.
2. Die veröffentlichten Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler können als Referenzwerte in anderen Studien verwendet werden.
3. Die deutschsprachige Scale of positive and negative experiences (SPANE) ist auch bei Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums einsetzbar.

Universitär initiierte Forschung an Schulen in Niedersachsen ist schwierig zu realisieren. Sowohl die Landesschulbehörde als auch die einzelnen Schulen müssen darauf achten, dass Forschungsprojekte den Betriebsablauf und die damit verbundenen Ziele von Schule nicht übermäßig strapazieren. Das hier vorgestellte Vorgehen mit einer selbst durchgeführten Lerneinheit zum gleichen Thema wie das Forschungsprojekt fand durchweg positive Resonanz. Wichtig für die Schulen ist außerdem, jeglichen Aufwand für das Schulpersonal auf das absolut notwendige zu beschränken. An dieser Stelle noch einmal ein großes „Dankeschön“ für die Unterstützung bei den Terminfindungen durch die Schulleitungen, Sekretariate und Lehrkräfte!

Ursprünglich war geplant, differenziertere Rückmeldungen für die Schulen und Klassen zu geben. Dies kann leider nur in sehr eingeschränktem Umfang geschehen, da die teilnehmenden Schulen sich nur in sehr wenigen Merkmalen signifikant voneinander unterscheiden und durch die selbstselektierte Stichprobe von teilnehmenden Schulen weitere Verzerrungen vorliegen. Außerdem gibt es noch zu wenig wissenschaftliche Studien zum Thema, sodass nicht umfassend auf deutsche Referenzwerte für die verwendeten Messinstrumente zurückgegriffen werden konnte. Dies macht die Einordnung der Ergebnisse schwierig – zukünftige Projekte haben durch die Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Studie den Vorteil, dass es Werte zum Relativieren neuerer Ergebnisse gibt.

Schlusswort


Wohlbefinden in der Schule ist aus vielen Gründen wert, explizit gefördert zu werden. Wer Schule als Ort der Vorbereitung auf ein gelingendes Leben versteht, sollte die Mehrung von Schulzufriedenheit und Wohlbefinden als gleichrangiges Ziel neben dem fachlichen Wissens- und Kompetenzerwerb verfolgen. Die Chancen stehen gut, dass vieles in Schule besser gelingt, wenn sich alle Beteiligten gesund und wohl befinden. Wir wünschen dabei viel Erfolg und viel Glück!

Literaturverzeichnis

- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review*, 106, 529-50.
- Athay, M. M., Douglas Kelley, S. & Dew-Reeves, S. E. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – PTPB Version (BMSLSS-PTPB): Psychometric Properties and Relationship with Mental Health Symptom Severity Over Time. *Adm Policy Ment Health*, 39 (1-2), 30-40.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work. Unpublished manuscript, Fordham University.
- Bucher, A. A. (2009). *Psychologie des Glücks*. Weinheim: Beltz.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertran, I. & Figuer, C., 2011. Testing the relationship between parents' and their children's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1031-1051.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Van der Kaap-Deeder, J., Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108, 788-799.
- Constandi, M. (2015). *50 Schlüsselideen Hirnforschung*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. DOI 10.1007/978-3-662-44191-6_1
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Luyckx, K. (2016). The portugese validation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56, 193-209.
- Correia, I. & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 421-437.
- Dalbert C. (2003). Habituelle subjektive Wohlbefindensskala (HSWBS). In: J. Schumacher J, A. Klaiberg, E. Brähler (Hrsg.). *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden*. Göttingen: Hogrefe. pp. 170-175.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenbergh & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (in Vorbereitung). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration.
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). Stress- und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Weinheim: Beltz.
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Esch, T. (2014). *Die Neurobiologie des Glücks: Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert*. Stuttgart: Thieme.
- Fagerlund, A. & Laakso, M. (2018). Strength, happiness and compassion. Enhancing the well-being of children through positive psychology interventions in school and family settings. Poster presented at 9th European Conference on Positive Psychology in Budapest.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. In P. Devine & A. Plant (Eds.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 47 (pp. 1-53). Burlington: Academic Press.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.
- Fritz-Schubert, E. (2017). Lernziel Wohlbefinden. Entwicklung des Konzeptes „Schulfach Glück“ zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien. Weinheim: Beltz
- Gander, F., Proyer, R., Ruch, W. & Wyss, T. (2012). Strength-Based Positive Interventions: Further Evidence for Their Potential in Enhancing Well-Being and Alleviating Depression. In: *Journal of Happiness Studies* 14:1241–1259
- Heise, E. & Neumann, R. (2006). Welche Eigenschaften wünschen sich Schüler und Schülerinnen von ihren Lehrkräften und von ihren Eltern? *Empirische Pädagogik*, 20, 32-48.
- Heise, E. & Rahm, T. (2007). Schulfrieden: Eine empirische Untersuchung an Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 15-29.
- Hendrich, I. (2018). Täglich eine Stunde Glück. Neues Schulfach in Indien. *Spiegel online*. Abgerufen unter www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/indien-dalai-lama-stellt-neues-unterrichtsfach-glueck-an-indischen-schulen-vor-a-1216236.html#js-article-comments-box-pager [12.09.2018].
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. KiGGS Study Group (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). Bundesgesundheitsblatt 57, 807-819.
- Hohenwarter-Lohfeyer, G., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Das schulische Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen in der Sekundarstufe 1. *Erziehung und Unterricht*, 167, 758-764.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150-165.
- Kunter, M. & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on Teachers' Intrinsic Orientations. In: P. W. Anderson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt: *Teacher Motivation. Theory and Practice*. New York/London: Routledge.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Lee, W. & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology*, 32 (6), 727–747.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–855.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual* (2. Aufl.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moé, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Norriah, J. (2015). *Positive education. The Geelong grammar school journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). *Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren* [Education at a glance 2017: OECD-indicators]. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pavot, W., & Diener E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). Oxford: Oxford University Press.
- Rahm, T. (in Vorbereitung). Happier in four weeks. Development and evaluation of a 10 hours theory-based training in subjective well-being for teachers.
- Rahm, T., Heise, E., & Schuldt, M. (2017). Measuring the frequency of emotions - validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany. *PloS one*, 12 (2), e0171288.
- Rahm, T. (2018). Glück in der Schule – wieso es so viel Sinn macht, Wohlbefinden zu fördern und wie das geht. In: J. Sengpiel & D. Smolka (Hrsg.). *Das große Handbuch Schulkultur*. Kronach: Carl Link.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M.-T. & Laippala, P. (2002). Relationships among Adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243-249.

- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 357-548.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit [Teachers' health]. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112, 347-356.
- Schiefele, U. (2014). Förderung von Interessen. In: G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schaffer, E. (2010). Motivation. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (1999). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist* 55, 5-14.
- Stöber, J. (2002). Skaldokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“. In C. Dalbert (Hrsg.), *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie* (3/2002), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- World Health Organisation [WHO] (2016). Fact Sheet. Adolescents' mental well-being. Abgerufen unter: www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0020/303482/HBSC-No.7-factsheet_Well-being.pdf?ua=1 [21.08.2018].



© Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
Telefon +49 531 391-94000
Telefax +49 531 391-94010
ipp@tu-braunschweig.de
www.tu-braunschweig.de/ipp